



TITLE:

# 宗教教育管見：仏教保育論を中心に (京都大学生涯教育学講座シニアキ ャンパス実施記念号)

AUTHOR(S):

宮坂, 広作

---

CITATION:

宮坂, 広作. 宗教教育管見：仏教保育論を中心に(京都大学生涯教育学講座シニアキャンパス実施記念号). 京都大学生涯教育学・図書館情報学研究 2005, 4: 131-150

ISSUE DATE:

2005-03-31

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/43860>

RIGHT:

宮坂：宗教教育管見

## 宗教教育管見

— 仏教保育論を中心に —

宮 坂 広 作

A Preliminary Essay on the Religious Education:

Particularly on the Buddhism Infant Education

Kousaku MIYASAKA

### 1 はじめに — テーマとモティフ —

まず「宗教教育」の語義についてであるが、狭義の概念としては、特定の宗教の立場からする教育、すなわち「宗派教育」があり、広義には一般的な「宗教的情操教育」、客観的な「宗教知識教育」を含むとされている<sup>1)</sup>。要するに、宗教にかかわる教育ということになるが、宗教的理念によって導かれる教育、宗教教団によっておこなわれる教育、宗教を教育内容とする教育、宗教から教育方法を導入している教育などの諸形態・諸分野がある。宗教教育のおこなわれる場としては、家庭・学校・社会があり、教育主体には信仰者もおれば非信仰者もいる。

宗教教育ということばは、教育基本法第九条の表題である。その第一項で、「宗教に関する寛容の態度及び宗教の社会生活における地位は、教育上これを尊重しなければならない」としている。ところが、これは実際のところ空文に帰している。宗教というのはふつう文化の一部とみなされているようだから、学校の教科でいえば社会科が宗教を扱っているわけであるが、たとえば歴史の授業でキリストやブッダ、マホメットなどが出てきても、そのことの意義が教えられることなどめったにない。もっとも、宗教のみならず、すべての項目についてその意義が語られることはほとんどない。学校では客観的な知識が教えられるのであって、事柄の意味は問われないのである<sup>2)</sup>。

そもそも教育というのは、その社会にとっての理想的人間像の形成を目ざすものなのであるから、価値志向的である。教育基本法のばあいには、日本国憲法で設定された理念——「民主的で文化的な国家を建設して、世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする」理想——を実現するための根本的な力になることを、教育に期待している。それが目ざす理想的人間像は、「個人の尊厳を重んじ、真理と平和を希求する人間」であり、「人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたっとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民」である。こうした文言に忠実な教育を実施しようとするなら、価値志向・価値実現の教育を実践しなければならないはずである。

ところが学校教育の現実では、没価値的・価値中立的な教育が一般的であり、知識の伝達が

支配的である。そもそも近代教育、とくに公教育では、イデオロギーにかかわる教育を回避して、客観的・実証的な知識が教授（instruction）されるという基本的な傾向がある。価値に関する事柄については、国民・市民のあいだで意見の一致が成り立ちにくく、対立・抗争のあることが多いので、学校での教授は困難である。教育基本法が再三にわたって強調している「平和」という価値にしてからが、それを実際に教授するばあいにはいろいろな問題が生じる。「戦争はいやだ、平和が望ましい」といった反戦ないし非戦、平和への願望といった次元であれば、それを教えても格別の反対はないだろう。しかし、昭和期の戦争（満州事変・日中戦争・「大東亜戦争」）について、その原因や意味について教えることには困難がある。大東亜戦争をアジアの諸国に対する侵略戦争とみなす、国内外の見解もあれば、昨今その主張が強まってきている肯定論もある。

宗教のばあいにも同様な事情があり、事態はもっと複雑である。国民はそれぞれ異なる宗教・宗派を信仰しており、当然自分の信じるものが最高であると思っている。「わがホトケ尊し」である。各宗教・宗派に属する人びとは、学校でも自分たちの宗教・宗派こそが最高であり、その教義は真理であると教えてもらいたいと願っているだろう。自分たちの宗教・宗派を国教にしてもらいたいと熱望している人もいるはずである。かつて戦前、国教に近い扱いを受け、政府から多大な援助を受けていた神道に属する人びとの中には、その復活を主張しないまでも、ありし良き時代を懐かしみ、現在の不遇を嘆く人がいる。西欧諸国では旧教徒と新教徒とのあいだの流血の闘争、いわゆる宗教戦争の惨禍のあとで、政教分離、信仰の自由という近代的な制度が採用された。日本国憲法・教育基本法は、この制度を模している。すなわち、憲法第二〇条は、信教の自由と国の宗教活動の禁止を規定し、教育基本法の第九条二項は、国公立の学校では「特定の宗教のための宗教教育その他宗教的活動をしてはならない」と定めている。

このように、国公立の学校における宗教的中立の原則が明らかな一方、私立学校については宗教教育をおこなうことが認められた。このばあいの宗教教育というのは、諸宗・諸派の教義と行事を意味している。戦前においては、私立学校といえども宗教教育をおこなうことが禁止されていたのであるから、私立学校における宗教教育の自由は戦後大きく拡大されたわけである。これは、神道以外の諸宗教についての信仰の自由が公認され、それら諸宗教の社会的地位が高まったということである。宗教教団によって設立・経営される学校や、宗教系と目される学校が増設され、それらの中には社会的評価の高い学校もあらわれて、宗教的私学は教育界で重きをなしてきている。

では現代日本において、宗教教育の何が問題なのか。そのひとつは、国公立学校における宗教教育にかかわる問題である。それも宗教教育のうち、宗教的情操の涵養を重視するべきだという主張がなされている。教育基本法第九条は、前述したように、宗教に関する寛容の態度や、宗教の社会生活における地位の尊重を規定しているが、これは有名無実の空文になっており、また不十分であるから、公教育で宗教的情操の涵養をおこなうことを明記せよ、というのである。

こういう主張がおこなわれ、かなりの人びとの支持を受けているように見えるのは、昨今の青少年非行の増加、とくに少年による冷酷・非情な重大犯罪が頻発していることへの不安や憤

りが高まっているからだと思われる。どうも最近の子どもたちの中には人間的感情の欠落した者がおり、彼らは大人が想像もできないような事件をひき起こしつつあるという危機感が、国民のあいだに拡がっている。それへの対策として、小さいときから宗教的な情操を養っておくべきではないかという気もちを持つ人びとが増大したのである<sup>39</sup>。そこで、非行対策としての宗教的情操涵養というのはどのようになされるものなのか、それは効果のあがるものなのかについて考えることが必要になっている。

終戦直後の日本社会においても、道義の頹廃が問題になり、おそらくそうした世相を反映するものとして、「学習指導要領」の中にも「宗教的な感情の芽ばえをのば」すことが提唱され、社会科・国語科といった教科でも、「宗教の知的・客観的理解」や「宗教的情操の涵養」の必要が唱えられた。しかし、その後日本の経済の復活・発展による世相の安定と、学校・社会の世俗化の進行とともに、道徳の維持・振興を担うものとして道徳教育に期待がかけられるようになった。もっとも、道徳教育の内容の一部として、宗教的情操の陶冶が位置づけられたので、宗教教育は道徳教育への援軍ないし戦術としてレゾン・デトルを認められたことになる。

宗教教育についての根本的な問題が、このことから出てくる。つまり、宗教教育と道徳教育とのかかわりをどう考えるかである。これは、「宗教と道徳」という問題から出てくる派生的・応用的問題ともいえよう。宗教も道徳も、「善き人間」の形成を目ざしているという点では、同一の目標を持つ朋友・同僚の関係といえるであろう。よき信仰者はよき道徳人であるというのも、一般的には首肯できるところである。しかし、道徳と宗教とは次元を異にし、後者は前者を超越するところがある。相対と絶対の世界の違いといえようし、宗教には出世間・超時代という面がある。「悪人正機」とか「宗祖を殺し、仏を殺す」とかいった道徳的常識に反する論理が宗教にはある<sup>40</sup>。

宗教は道徳の下僕でも、手段でもない。それは人間を此岸の苦悩から解き放ち、彼岸の世界の自由を与えるものである。それはこの世のしがらみにもだえ、生きることに絶望しようとする悩める者、弱き者に救済の手をさし伸ばそうとする。現世の道徳的＝社会的秩序に束縛されて呻吟する者に、脱出のルートを示すものである。宗教にそうした期待を抱きつつ宗教教育について考察するとき、それをいわゆる宗教的情操や宗教的行事と同一視することには抵抗を感じざるをえない。それは宗教の本質から逸脱した卑小化のように思えるのである。

さて、こうしたテーマにこだわる筆者のモチーフにちょっとふれておくと、筆者は戦前に信州の浄土宗の信仰に篤い農民の子として生まれ、育った。つまり、生得の仏教信者だった。ところが、それまで海軍兵学校に行っていた中学ボート部の先輩が敗戦で復員し、旧制一高を志望したのに、例の軍関係学校出身者の入学制限にひっかかって進学できないでいるうちに、不幸にも肺結核で死亡するという事件に遭った。親たち、友人たちの嘆きの中で、彼はみんなの愛情に感謝し、みんなの平安を祈りつつ従容としてみまかった。彼のみごとな生死を支えたのは、キリスト教信仰であった。

この経験から筆者はキリスト教に深い関心を抱き、東大進学後駒場寮の「聖書研究会」室に入寮し、求道者として教会にも通った。同室の友人には同じクラスでもあった荒井猷のような、篤信篤学の学生がいて、室友たちから学んだものは大きい。こうした縁もあって、大学卒業後

ミッション系の中学校の非常勤講師となり、さらに大学院修了後はミッション系短大の教壇に立った。当然受洗寸前まで行ったのであるが、全身全霊を傾けての祈りにもついに神に出会うことができず、信仰者たることを断念した。

その後、世俗の世界に没入した一教育学者として、宗教から遠ざかって生きた。「背教者」としてのうしろめたさはなかったが、一種の脱落者意識はつづいていた。中年になってから持田栄一教授に接し、仏教に対する教授の関心と期待について識った。それに共感するところがあり、教授と共に学ぼうと志していたやさき、教授はにわかに病没された。まもなく日本仏教保育協会とのかかわりが生じ、故持田教授のテーマを継承したいと願望するようになった。持田教授のふるくからの親友である福井豊信師をはじめ、多くの先達から懇切な指導を得つつも、筆者の鈍根のために、仏教保育についての研究はほとんど進捗していない。故教授に対しても、諸先輩に対しても、申し訳のないことである。

保育については、前記ミッション系短大では保育学科に属しており、その後お茶の水女子大学の教官だったときは、同大学のスーパービジョンという条件下で開学を許可された幼稚園教諭養成所（二年制専門学校）に、非常勤として出講していた。近くは、松本短期大学の幼児教育学科に勤め、ここが最後の職場となった。こうして、断続的ではあったが幼児保育のことにかわった経験は長いのに、幼児保育・仏教保育についての研究は遅々として進まないうちに、古稀の齢さえ過ぎてしまった。省みて浅学・無識、もの言う資格のないことを熟知しつつ、無知を無知のままにさらけ出して、先学の大喝・叱正を得たいと考え、文字どおりの拙稿を草することにした。ご高評を熱望する。

## 2 一般的（非宗教的）教育と宗教的教育

この節のタイトルの意味するところは、少しわかりにくい。というのは、筆者の用語法にも問題があるが、事柄それ自体がいりくんでいるためである。コメントを付することにしたい。

一般的教育というのは、宗教的な理念や意図が介在せず、もっぱら世俗的におこなわれている教育のことである。ほとんどの国公立学校の教育は、これに当てはまる。前節で述べたように、教育基本法そのものは、宗教に関する寛容な態度を養えとか、宗教の社会的意義について敬意を払うようにせよとか、宗教に対して親和的なスタンスを示している。そもそも憲法の政教分離論も、宗教に対する敵意から発している——かつての社会主義国のばあいのように——ものではなく、信仰の自由を尊重するが故に、政治権力が宗教に介入することを自戒しているのだと解されている。

しかし、実際のところ、宗教の問題は個人の内面の問題であり、主観的価値判断にかかわる事柄であるので、教育行政（権力作用）はもちろんのこと、教育実践ではきわめて扱いにくい問題を抱えている。そこで、教師としては面倒を避けるべく、敬して遠ざけているのが現状である。教師がなんらかの宗教の信者であれば、特定の宗教にひいきするという疑惑を避けるために、宗教にタッチした授業をおこなうリスクはあえてやらない。信仰を持たず、宗教の意義を認めない教師——大多数の教員はこのタイプであろう——は、宗教を無視して教えない<sup>5)</sup>。

こうして、ふつうの学校では、宗教とかかわらない教育がおこなわれており、宗教団体の関

係者や信仰者、あるいは為政者の中にはそうした状況を好ましくないと考え、宗教をなんらかの形で導入しようと願う人びとが出てくる。この人びとが宗教を尊重し、宗教に期待するのは、宗教が社会秩序、体制の維持に役立つと信ずるからである。権力はそのような宗教観を持っていたからこそ、江戸時代には仏教寺院をそのための手段として利用し、反対給付も与えた。明治以降の「近代国家」でも、神道をナショナリズム・国粋主義の道具にした。

こんにち、一部の宗教団体が、宗教的情操の涵養の必要を主張して、教育基本法の改正を叫んでいるのは、よしんば純粋な信仰心から発するものであろうと、現在の人心の荒廃を嘆く危機意識から発するものであろうと、保守ないし反動の政治勢力に組するパフォーマンスになってしまうことに注意すべきである。問題は「宗教的情操」という概念の複雑さであり、また、それを涵養することの困難である。宗教的情操というのは、耳ざわりの良いことばであるが、それがいったい何なのか、わかっているようでわかりにくいしろものである。概念が明晰を欠いては、それを教える方法もはっきりしない。その価値を認める人は多いであろうが、何をどう教えればよいのかわからなくては、教育実践上困ったことになる。

「宗教的情操」ということば自体は、かなりふるくから文部省系統で使用されてきたので、由緒正しいものとはいえなくても、教育関係者のあいだではなじみの深いものである。まず、1628（昭和3）年の各県学務部長会議で、道德教育の徹底のために宗教的情操の涵養が指示された。道德教育振興の手段としての宗教的情操というパターンの始まりである。1932（昭和7）年には、宗教局・普通学務局通牒が出されて、かつて宗教と教育を厳重に区別し、私学にまで宗教教育を禁じた「文部省訓令第十二号」（1899＝明治32年）は、「通宗教的情操」を陶冶することを拒むものではない、と説示した。さらに1935（昭和10）年の文部次官通牒は、「人格ノ陶冶ニ資スル」宗教的情操の涵養は有益だとし、教科その他の指導の際にこれを積極的に導入することを勧めるものであった。

この「文部次官通牒160号」というのが、なかなか興味ぶかいのは、戦前において宗教的情操の涵養をここまで総合的に、ポジティブに扱った行政文書はほかにはないし、その発想には戦後の宗教教育イデオロギーと共通するものが見られるからである。そこでは、明治32年訓令というところの「宗教教育」とは、「特定ノ教派宗派教会等ノ教義ヲ教ヘ又ハ儀式ヲ行フ」もののことであり、訓令はこれを禁止しており、学校は一切の教派宗派教会等に対して中立不偏の態度を保持すべきだ、としている。公立・私立を問わず、いかなる学校においても、宗派的教育を施すことは絶対に許さないとしている点は、戦後私立学校に限って許すようになったのだから、大幅に規制緩和がおこなわれたことになる。

さて、宗派的教育は家庭や宗教団体によっておこなわれるのであるが、そうした宗派的教育に対して、「家庭及社会ニ於テ養成セラレタル宗教心ヲ損フコトナク、生徒ノ内心ヨリ発現スル宗教的欲求ニ留意シ苟モ之ヲ輕視又ハ侮蔑スルガ如キコトナカラントヲ要ス」と訓告している。これは、教育基本法第九条一項にストレートにつながるものである。しかも通牒は、「正シキ信仰ハ之ヲ尊重スルト共ニ苟モ公序良俗ヲ害フガ如キ迷信ハ之ヲ打破スルニカムベシ」と述べて、良い宗教と悪い宗教を区別する基準を、「迷信」に求めている。ただし、この迷信は非合理・不合理ではなくて、伝統的・体制的イデオロギーたる公序良俗への違反である。い

わゆる公序良俗には、合理性を欠くものがいくらかあったわけで、天皇が現人神だなどというのも、国民をまどわす迷信であったのだが。

通牒はさらに進んで、学校教育で宗教的情操を涵養する上での留意点について詳細な注意を与えている。すべてにつうじる大前提は、学校教育が教育勅語を中心としておこなわれるものであるが故に、これと矛盾するような内容と方法で宗教的情操を涵養してはならないという原則である。以下、大略次のような指示になっている。修身・公民科ではいっそう宗教的方面に留意、哲学ではいっそう宗教に関する理解を深め宗教的情操の涵養に留意、国史では①宗教の国民文化に及ぼした影響、②偉人の受けた宗教的感化、③偉大な宗教家の伝記の取り扱いに留意、その他の教科でも教材の性質に応じて適宜宗教的方面に留意——というのが教科指導の方面である。それ以外の方面では、宗教に関する適当な参考書を備え、追弔会・理科祭・遠足・旅行等を利用し、高德な宗教家の修養談を聴かせ、学校内外での教員・生徒の宗教に関する研究・修養の機関に対して指導を加え、寛容の態度を保持させることが指示されている。

昭和初年以来、社会主義思想の流行と社会運動の発展に対抗すべく、政府は学校教育において道德教育の振興に努めたが、修身科の徳目主義のお説教では思うように成果があがらず、生徒たちを感動・発奮させることが困難であった。満州事変（1931年）以後は、国民精神作興・国体明徴の大キャンペーンがおこなわれ、ファナティックな国粹主義が叫ばれるようになったが、学校における宗教的情操教育の重視は、そうしたうごきと呼応するものであった。上記通牒では、宗教的情操が人格の陶冶に資するものとされているが、その人格とは教育勅語的人間像、つまり忠孝なる臣民であった。十五年戦争下、義勇公に奉じる愛国者を養成するのに役立つ宗教的情操が期待されたのである。

当時と現在では、もちろん状況は大きく変化している。しかし、哲学・歴史学・社会科学を教授する学科にまで宗教的情操の涵養を求めるという点は、こんにちにまでつながっているように思われる。藤永保は、わが国幼稚園教育界の伝統である「情操教育」の主張について、①幼児には感情的生活はあるが知的生活はないという、一種の能力心理学が潜んでいるということ、②幼児期には知的教育は不適切だという反主知主義が含まれていること、③幼稚園教育は、知的教育を主眼とする小学校以上の教育とは異なるまったく独特なものだという独自性の強調論があること、を指摘している<sup>6)</sup>。能力心理学では、道德性というのは道德的感情や道德的意志のあらわれであって、知性とはまったく別のものとみなされてきたのである。宗教的情操重視論は、能力心理学に輪をかけて反主知主義・反理性主義の傾向が色濃くなる。

「知的教育を主眼とする」はずの小学校で長らく教職にあり、指導主事や校長の経験を持つ萩野忠則は、情操とは「知的感情」つまり理性と感性との統合された働きだと定義している<sup>7)</sup>。彼は、人間性について野性と人間らしきもの（科学技術・芸術・道德・宗教）との統体（「人格的に統合され、調整・調和され、まさに一体となって息づく総体」）だとし、こうした人間性についての知見によってコントロールされた感情が知的感情であり、豊かな人間性が情操なのだ、と説明する。また、感情（affection）の中で情操（sentiment）とは、「刺激によって起こる感じとともに、知的または意志的な観念が働き、それが統一された状態」のことだとも述べている。

最高の人間性が、「感性ゆたかな知性」ではなく、「知性を含む感情」だととらえられているとしても、萩野の立場は反理性主義とまでは言いがたい。「統合」の内実が説明されていないのでよくわからないが、知性によってコントロールされた感情とも読めるので、これは知性を上位に置く議論とも解しうるのである。しかし、萩野は理論的情操・道徳的情操・美的情操以上に、宗教的情操こそが中核だとし、「天地の大いなる生命（大我）に参じ得る喜び」がそれだと述べている。理性・道徳をも超えて、「人間を包む大いなるものの世界」に子どもを参入させようというのであるが、それは没理性の世界になっている。

さて、「宗教的教育」というのは、宗教団体・宗教系学校によっておこなわれる教育のことであるが、そこでも通宗教的な宗教的情操涵養の教育や宗教についての客観的な知識の教育がおこなわれるばあいがある。さらに進んで特定の宗教・教派にもとづく「宗派教育」がひろくおこなわれている。宗教的な行事がおこなわれ、また「宗教の時間」が特設されていることが多い。そういう学校を志望し、入学するというのは、その学校の特色・理念を承知し、支持した上でのことであろうから、宗教的教育・宗派教育をおこなっても生徒の信仰の自由をそこなうものではない、といちおう理解されている。

その学校が有名校・ブランド校というようなばあい、宗教的共感など欠いての志望も多く、その入試面接に備えて日曜学校にわが子を通わせたという話を、ある母親から聞いたことがある。これでは信仰の自由など論ずるに値しない。しかし、いやおうなしに宗教的行事や宗教の時間への出席を強要するのは、いかなるものであろうか。高校や大学では、礼拝への参加を強制しない（できない）ところもあるようだが、幼稚園や小学校では反抗もできまい。ある仏教系の幼稚園で、朝の宗教的行事が嫌いで登園を嫌がっていた子どもが、やがて園になじんで来て礼拝も受け入れるようになったという例をあげて、子どものいつときの抵抗など無視してよいというような言説もある。幼児期における宗教的経験の是非について、宗教教育論者の中には慎重な態度の人もある。次節では、それについて紹介したい。筆者自身は、かつてミッション系の中学校の教師として、全員参加の宗教的行事を体験した。信仰者・求道者としてはそれになんら違和感はなく、当然と思っていたが、今になってみると疑問が起ころぬでもない。仏教系の大学での勤務では、諸行事が仏式でおこなわれるのには、多少の抵抗感をおぼえたものである。

### 3 キリスト教の宗教教育論

子どもの宗教教育に熱心なのは、キリスト教の伝統である。西洋の大学は、キリスト教と深い関係があり、初等教育・中等教育も教会によってつくられたものがある。近代社会になって、教育の世俗化が進んだこんにちに至っても、学校とキリスト教との結びつきは断ち切られていない。ペスタロッチやフレーベルの教育思想は、キリスト教信仰を根にしている。わが国においても、キリスト教の系列の私立学校は数多くある。そうした学校では、礼拝行事をしたり、「聖書の時間」などの宗教的科目が特設されたりしている。キリスト教の立場からの宗教教育論もさかんになされてきたが、ここでは代表的なものの二つをとりあげることにしよう。

まず、長田新のばあいであるが、彼は「歴史に価値を実現する」ことが人類の究極の目的だ



とし、宗教は価値（創造・実現）活動の一切をその「最後の意味」において成立させる根本の原理である、と考えている<sup>8)</sup>。真・善・美と同格に並列するものではなく、それらの極まるところに宗教はあり、「価値の価値」であって、一切の立場の尽きるところに聖の世界が展げていく、というのである。神は、真偽・善悪・美醜の次元を超越し、かつ一切を包含し、すべてのものを成立させる基礎であり、根源であって、これはシュブランガーが「個々の価値体系を一個の総体価値（Gesamtwerte）若しくは価値一般」にかかわらしめるものと説明しているとおりだと長田は言う。

さて、教育とは歴史的に価値を創造しようとする人類の努力に対する助成作用なのであるから、最高価値としての宗教（聖）は、教育活動の究極の目的となり、また宗教があらゆる教育活動の基盤となる。教育活動は人間意識の発展を目的とすると理解されているが、単なる衝動の活動から意志の活動へ、さらに理性の活動へと発展する人間の意識は、ついに経験世界を超えて無限・絶対・永遠・至高・統一の自覚に至る。しかしながら長田は、神（聖）を絶対者・至上者として人間から隔絶されたものとせず、人間の内に在るもの、我そのものの本質であるとする、「神人同根」の「内在観」の立場を採っている。超越的外在者としての神ではなく、人間性の至高・至純なるものとして神性を見ることによって、人間存在の無限が理由づけられ、人間の文化の無限の意味と価値が根拠づけられる。

こうして、宗教教育の目的は、宗教を人間性の限界内に導き返すことであり、万物のうちに神を見だし、聖なるものの感受・認得を助長することだ、とされる。したがって、宗教教育の方法としては、教義（Dogma）や宗教知識のような概念の伝達を排し、ペスタロッツ、フレーベルの先蹤にならって、自然の中の生命の輝きに無限の慈悲者を看取り、もの言わぬ物象の中に永却の理法を感得するように導くべきだ、としている。シュライエルマッヘルの言った、聖なるものへの「感知力」、つまり経験的なもののうちに超経験的なものの意義と根柢をとらえる力を養うこと、また、文学・芸術の作品から概念・悟性・理性ではとらえにくいデモーニッシュなものを純粹感情で直覚すること（ゲーテ）、「驚異」こそが原始的な宗教感情であり、ついで神秘的なものが感受されることなどが、宗教教育の方法を考えるさいの前提とされている。具体的には、芸術が聖なるものへの手がかりになり、平凡な日常生活の中にもそうした手がかりは遍在している、と説くのである。

小原国芳は、学生時代から教師生活をつうじて、宗教教育を実践し、戦前・戦後にわたる宗教教育の理論的指導者であった。小原は長田と同じく、神や仏の実体を概念・知識で把握することはできず、体験・信仰・融合といった世界に入ることが必要だと言う<sup>9)</sup>。

長田と同じように、広島高師から京都大学の哲学科（教育学専修）に進んだ小原国芳の宗教教育論は、長田のものとはほとんど同じ構造であるが、よりリベラルであり、人間主義的である。彼は鹿児島師範在学中から外人宣教師の助手として、日曜学校の教師をやり、洗礼も受けた「カンカンのクリスチャン」であったが、幼少年期に仏教や神道にふれた体験を大切に、異なる宗教に対してすこぶる寛容であった。仏教の僧侶と親しく交際し、自分の経営する玉川学園では名僧たちをしばしば講演に招いた。「窮屈なヤソ一点張りではいけない」と考える彼は、お寺へ行ってアーメンが出たり、礼拝堂でナンマイダーが出たりするのを、「その時の気

持でちっとも私は不思議に思え」ず、さまざまな宗教を信じる家庭からやってくる子どもたちを相手にする教師として、「三派合同」の立場は幸せだと述べている。

宗教とは何かについての小原の説明は、宗教とは「本源（元）的な何物か即ち自己以上の何者かと自分とが結びついた状態」であり、それは「人間内奥からの要求」にもとづくものであり、「小我が大我に、不完全なものが完全なものに、末梢的なものが完全に、不満足より満足に帰り行くこと」だ、とされる。無限・絶対・完全・真実在への希求は人間の内面に存在しており、われわれが真の自己に帰ったとき、そこに宗教が生まれる、というのである。宗教の本質は、神（絶対者）へ帰依・合一するところにあり、価値と実在との合一の承認が信仰だ、と述べている。

以上のような宗教観に立つ小原は、宗教と教育の関係について、宗教とは真の人間になることであり、真の人間になることにあらゆる行為・努力の目的がある以上、教育もそこに帰着するのだという。人が「人」になるためには、宗教なしには不可能だ、というのである。宗教が内奥から発するものなるが故に、外から与えられるものではなく、神を無理に強いたり、求めたりしてもだめだということになる。

しかし小原は、各教科によって、また、見学・修学旅行・労作・奉仕活動・礼拝・年中行事をつうじて、熱心に宗教教育を実施した。子どもたちは喜んでそれを受け、教育効果もあがっているというのだから、これは外から与える押しつけ教育ではない、ということになる。はたしてそうであろうか。生徒の感想文が紹介されているが、その数は多くないし、そもそもこうした作文では、ほめられ、評価されるように生徒は書こうとするものである。

小原は、「全人教育」を理想としているので、感性・理性・徳性の調和的発達が必要だという。当然、科学と宗教は対立すべきものではなく、一元化されるべきだと主張するのだが、学問は究極において宗教に帰さねばならないという、宗教至上の立場なのである。宗教の世界は知識以前、概念以前のものだと言い、超論理的なものだとも言っている。小原の宗教教育実践は、感性・情操の陶冶を重視している。たとえば、自然の神秘、礼拝堂の荘厳のようなインパクトを利用しようとするものである。

ソフィア・L・ファーズの宗教教育論は1952年に出版され、邦訳は約20年後である<sup>10)</sup>。著者は1876年生まれで、母親として5人の子どもを育て、46歳で神学校を卒業し、母校の神学校で宗教教育学を教えると共に、教会学校の監督を勤めた。その宗教教育論は、実践によって検証されたきわめて進歩的なものである。

筆者がこの著作を読んだのはつい最近のことであり、深い驚きと感銘をおぼえた。筆者とかなり共通する問題意識を、半世紀も昔に抱いて、その解明に努力した先人がいること、またその存在を今ごろになってようやく知った己れの怠慢についての衝撃である。キリスト教信仰について懐疑に陥り、苦悩していた若き日にこの著書に接しえたら、筆者のその後の宗教生活、人生行路もちがったものになったかもしれないのである。バルト神学の難解な書物の読解に苦しんでいるのではなく、ファーズのような understandable な書物をこそ読み、自分の頭で考えねばならなかったのである<sup>11)</sup>。

ファーズは、従来教会学校で一般的だった、神の権威と教義の絶対的真理に立脚した、一方

的・注入的な宗教教育のやり方について批判した。また、これは単なる教授法・教育技術上の問題だけでなく、信仰のあり方そのものにかかわる事柄なのであった。ファーズは、宗教（的信仰）とは、神への祈り、聖書、イエス、救い、来世、超自然、道德律のような「観念」を中心として信じることとするよりも、「その人の信じている個々の小さいことすべての集まった『形態（ゲシュタルト）』」だにとらえている。つまり、生活のさまざまな面で、さまざまな事物について人が信じることのすべてが集約されていて、一つの感情的総体となっている生活原理のことだというのである。感情的総体ではなく、まれには論理的総体であるばあいもある、とコメントする。

人間が信じることの中でもっとも大切なもののひとつは、自己を信じることであり、これは人の信仰の本体が芽生えてくる根幹のようなものだ、とファーズは言う。人が自分自身について信じていることは、両親やきょうだいについて信じていることに因り、また身近な家族について信じていることは、自分の隣人や他人たちを信じることに對して影響を与える。さらにこれが天地万物についての信じ方へと発展していく。人種・政治的イデオロギー・貧富・善悪などの信じ方につながり、これらあらゆる「信じ方」のすべてが、神、祈り、聖書、イエス、モーゼ、来世などといった観念と一緒にあって、「経験」という大きな世界をかたちづくる。さまざまな「信じること」を、宗教的と非宗教的に二分することは困難であり、信じていることのどのひとつであれ、「ゲシュタルト」の質、すなわち信じること全体の配置に影響している限り、それは宗教的なものだというのが、ファーズの考え方である。

こうしてファーズは、個人の宗教的信仰の総合的な型（パターン）に関して、もっとも重要なことは、その宗教が何であれ、普遍的な真理と普遍的な人間の要求とが発見される深い場所なのだ、と言う。ここでの真理とは、経験的な事実＝真実であり、人間の要求とは生活上の諸要求であり、子どもなら成長・発達上の諸要求である。前者の例は、人間およびすべての生物は死ぬとか、綱につかまらずにブランコを高くこげば落ちる可能性が高いとか、泳ぎ方を知らずに深い水の中にとびこめば溺れるとかいった経験則である。これと、イエスは蘇って天国で生きているとか、イエスはブランコに乗った子どもを落とさず守ってくれるとか、イエスが水の上を歩いたとかの、もろもろの物語は矛盾する。子どもは信じて行動し、失敗して、いつときひどい不信感を持つに至った。

ファーズは、神とかイエスとか教義を真っ先に子どもに教えない方がよい、と考えている。子どもが子どもらしい生き方をしていく中で、自分のまわりにある世界に気づき、さまざまなことを経験し、いろいろな疑問をもち、実験や発見をすることで、宗教や信仰のことも子どもなりに理解していくというアプローチの方を支持する。伝統的な、権威主義的なやり方では、子どもに服従すべき理想と原理を教えようとするのに対し、ファーズは子どもの好奇心、内発的な興味を大切にし、彼らの要求を尊重して、創造的発見、知的な探究、自由な判断を助長すべきだと考える。とくに自然科学や宗教学研究が発展してきている現在において、伝統的な教義や旧来の聖書解釈はさまざまな挑戦を受けており、新しい宇宙論、道德観、人間論の創造が必要になっている。こうした創造をおこなうことなしに、宗教が現代における指導的勢力たることは不可能だと、ファーズは主張する。

そこで、子どもに格別の疑問や驚きを生み、いきいきとした思考や探究をよび起こすような経験を大切に、そうした日常的経験の価値を知らせることをファーズは重視する。さまざまな経験が積みかさねられ、洞察力が発達していくことで、宗教についての関心が生まれ、それについての探究がおこなわれるようになる。幼い日に親に愛され、親を信じた経験が、そしてさまざまな状況における愛と信頼にかかわる経験をふまえることによって、神を信じるようになる。しかしながら、このことは子どもが一定年齢になるまで、宗教的なものにはふれさせない、ということではない。幼い子どもでも自然の不思議さを観じうるし、生命の誕生に感動する。人間の死にふれて悲しみ、人間の運命や人生の意義について、子どもなりに考察する。こういう経験を大切に、さらに深いものにするように励ますことが、宗教教育の役割だとファーズは言うのである。これはアメリカ・プロテスタンティズムの中のリベラルなグループの考え方を示すものであり、宗教教育についての深い英智があらわれている。

#### 4 故持田栄一教授の仏教保育論

筆者が仏教の信仰者となり、仏教保育の問題にかかわるようになった機縁は、持田教授との出会いによるものであった。教育行政学の専門学者であり、進歩的な教育学者として知られた持田が、仏教に関心を持つようになったのは、1970年代半ばに西ドイツに留学してからである。彼は、ドイツの教育とキリスト教の深いかかわりについて知り、日本の「近代教育」の思想的基礎の欠落を省み、近代教育体制の超克を導くものとして、仏教に期待を寄せたのである。西ドイツのカトリック諸州で、公立宗派学校が憲法上認められ、公教育の宗派的中立の原則が厳密にはまもられていないという事実を知った衝撃は、大きなものであったろう<sup>12)</sup>。

日本の近代公教育に思想的基盤がまったくない、というわけではない。明治期から第二次世界大戦の終わりまでの日本では、教育勅語つまり天皇制イデオロギーが教育の指導理念とされており、加えて神道が補強していた。問題は第二次大戦後であるが、教育基本法をつらぬいてブルジョア・デモクラシーとでもいうか、比較的に進歩的な近代主義が存在している。起草者の中には、新カント学派ふうの理想主義を信奉する人びとがいた。ただそれらが西洋種であって、日本の古来からの伝統とは切れており、しがたって大衆の意識に浸透しにくいものであることは、持田の指摘するとおりであろう<sup>13)</sup>。

持田は、日本近代公教育体制に思想的基盤が欠けているから、仏教によってそれを補おうと提案しているのではない。現存の仏教なり宗教なりをそのまま利用して、崩壊しつつある日本の教育を支えようというのは、「宗教的情操」尊重派の考え方である。持田は、現代日本の教育がいきづまり、どうしようもなくなって、抜本的改革を迫られつつあるとみて、上からのごまかしの「改革」ではなく、下からの、つまり親たち・教師・市民の自主的な改革を組織すべきであり、その改革の指導理念を提供するものとして仏教の革新に期待したのである。現存在としての仏教が、そのままでその期待に応えうると、持田は思っていなかった。仏教が諦観の立場で現実社会の変革に取り組まず、現実肯定・現実適応の保守主義・反進歩の傾向を持ちやすいことを知っていたのである<sup>14)</sup>。

そうした仏教の現実態にもかかわらず、持田はなぜ仏教に期待したのであろうか。持田のみ

るところ、仏教には次のような長所がある。第一に、仏教思想の原理・原則は不易であろうが、それは時代とともに変化し、発展してきた。固定的で動きのとれないものでなく、時代の要請する課題にこたえうる柔軟性をもっている。第二に、仏教には絶対者・超越者としての神は存在せず、それは人間の宗教であり、人間の自己形成を期待する宗教である。第三には、仏教は人間の生活現実をリアルに見つめ、そこに発する人間の苦悩を救済しようとするものである。仏教にはその他にも、(第四) 合理的・実践的な性格、(第五) 非差別的・非排除的な平等の思想、(第六) 友愛・連帯の人間関係を求める志向といった、すぐれた内容があると見ている<sup>15)</sup>。

近代公教育の思想をのりこえるような要素を、仏教思想は持っている、持田は考えたのである。持田の言うところの近代公教育の基本的矛盾とは何か。近代公教育では、個の尊厳、個人の価値、人間の尊重といった理念がさかんに高唱されるが、現実社会(資本主義社会)では人間は労働力としてしか存在しえず、人間は類・集団から切り離された個として孤立し、競争と差別と管理の只中に置かれて、利己的な個に分断される。近代公教育体制では、家庭教育が基本とされ、学校教育・社会教育がこれを補完するものとなるが、親の教育要求はわが子をより良質・高価格のマンパワーとして育成することであり、それを専門職としての教師集団に委託する。かくして、親子間の無償・無限の情愛と聖なる教師愛は、扶養する者とされる者、教育を委託する者と受託する者との関係として現実化し、そこに多くの対立・抗争を生み出す。近代社会では、教育は私事であるとしてその自由が認められるが、国家はその私事性を保障することで、国民の教育要求を取り込み、統合する。わが子に安定した生活、ゆたかなくらしを与え、幸福を実現させようとする親の願いは、マンパワー形成への要求となり、これは国家・資本の「人材」(人的資本)育成の要求と接合する。

持田は、こうした近代公教育の矛盾をどう克服しようとしたのか。彼はまず、個人主義・利己主義に代えて、共同・共生・連帯を理念とする社会・教育を希求した。「万人は一人のために、一人は万民のために」が実現される社会を理想とした。これは仏教の僧たちの集団(サンガ)の原理である。教育は個人の私事ではなく、社会共同の事業であらねばならない、とした。公教育の公共性とは、国家の統制、官の支配を意味するものではなく、地域社会の共同利益を実現し、親・市民・教育関係者の自主的参加によって運営することだと主張している。持田は教育というものを、生活実践のなかでおこなわれる自己形成の営みを援助すべく、組織的・計画的に働きかけることだとし、マンパワー形成のための知識・技術の教え込みを排した。こうした公教育改革の方法として「批判(的)教育計画」を、親・教師・住民が共同して策定し、その実現を求めて運動するというすじみちを考え、彼自身それにつながる教育運動・教育研究運動にかかわっていた。

持田の近代公教育批判は、きわめて徹底した、ラディカルなものであった。戦後日本の公教育体制、つまり憲法・教育基本法体制を、民主的なものとして肯定し、それに背反したり、有名無実にしている政府の教育政策を批判し、教育基本法理念への復帰とその完全実施を求めた、いわゆる「国民教育」・「民主教育」路線とは異なる地平に立っていた。持田の目から見れば、教育基本法はまさしく近代公教育体制の論理なるが故に、前述のような基本的矛盾を抱えていることになる。近代教育を超える、新しい教育のイメージは、持田の説明を聞いてもあまり鮮

明な印象ではない。彼はスターリニズムで歪曲されたソビエト社会主義については批判的であったが、ソビエトの教育についてはかなり評価していた。彼の目ざす教育が地上のどこでもまだ実現されていない以上、それについての構想を具体的に描き出すのには、どうにもならぬ困難があったであろう。彼はある革新自治体の教育顧問に任ぜられていたが、教育現場の意向、保守的な教育行政当局、それに利己的要求をつきつける親たちや住民という現実を前にして、ラディカルな改革計画を提案する条件はなかった。

ただし上記のような持田の教育改革論にしても、また教育運動論にしても、そんなにラディカルなものではないし、斬新ともいえない。彼がしきりに論難した国民教育・民主教育派のものと、かたちの上では五十歩百歩のようにみえる。もともと構造改革論者だった持田は、体制がわの教育改革の中に公共的要素、つまり国民の利益にかなう部分があったばあい、それを拡充・発展させて真の改革につなげていく可能性を探ろうとするスタンスであった。政府の教育政策をつねに「反動」の一語で否定し去り、それが状況への適応をはかろうとする模索として、一定の進歩的要素があるケースでも、「絶対反対」と叫ぶしか能がない勢力にあきたりなかったのである。

持田が在世した1970年代までは、日本の社会も教育も、まだ上昇・拡充期にあった。戦後一貫して福祉国家の建設が目ざされ、とくに国民の教育要求（進学要求）の増大に対応すべく、高等学校・大学が増設された。いわゆる「逆コース」路線の教育政策もしばしば登場したが、国民（親）の私的要求の充足が、国家・資本の要請する人的資源の供給になるという、きわめて調和的な、安泰な時代であった。それは反面、受験競争の激化による差別・選別の強化、エリートの資質の消耗と非エリート・大衆の欲求不満の増大という矛盾を生み出してはいたが、まだ決定的な破局を迎えてはいなかった。日本の革新勢力・教育運動は、全面的な教育改造計画を提示するには力不足であった。もっとも、そうした計画を出しえたとしても、政府・文部省は耳を貸さなかったであろう。

こんにち、日本の教育のいきづまりに直面して、文科省は国立大学独法化をはじめとする教育改革をうち出している。福祉国家的教育政策はとくに捨て去られて、公教育の解体・民営化、生産性・効率をひたすら追求する、競争と選別の体制がつくられつつある。持田流にいえば、これも反動化ではなく、状況を打開しようとする必死の適応的努力ということになるであろうが、こうした政策と共に教育基本法の「改正」が企図されている。同法の前文は変更せず、愛国心や伝統文化の尊重を導入する方向だといわれており、第九条（宗教教育）については公明党の意向で現状維持になるだろうと予想されている。どうも前向きの改革になるとは思えず、民主教育論派のいうところの「反動化」の気配濃厚である。

こういう状況下にあって、持田の描いた改革構想に多少の可能性でもあるのだろうか。「下からの改革」というのは、革新的政治勢力の発展なくしては不可能であろう。改革の名に値する改革であれば、当然体制の矛盾を解決する方向のものであり、スタツス・クオとは対抗的にならざるをえないであろう。目下のように革新勢力が萎微し、まったく振るわない政治的環境のもとで、意味のある改革を期待するのは幻想にすぎないように思われる。しかしながら、持田の批判の鋭利さは、十分学ぶに値する遺産であるし、その改革への志は継承されるべきであ

る。

持田の仏教保育論は、残念なことに原論ないし総論にとどまっており、保育実践の具体論にまでは進み出ていない。そもそも幼児教育の現状についての認識と批判も、ディテイルにわたるものではない。幼児能力の早期開発の動向はよくフォローしているが、能力主義的教育競争と管理主義的運営が幼児保育の世界にまで侵入する危険を指摘したり、幼児教育で重視されてきた遊びが、生活から遊離して理念化・象徴化・価値化され、「オアソビ」になっている点を批判するなどにとどまり、具体的な対案を提示できないままである<sup>16)</sup>。教育行政学者であり、教育思想家だった彼に、そこまで要求するのは無理というものである。それになによりも意外な早世によって、彼の学問は中断されてしまった。幼児保育の実践者たちこそが、彼の衣鉢を継ぐべきものである。筆者の管見によれば、日本仏教保育協会関係の保育実践はたしかに前進している。しかし、持田の名はしだいに忘れられつつある<sup>17)</sup>。

## 5 おわりに — 宗教教育の問題点

これまでの諸論をふまえて、筆者なりの結論を出すべきところであるが、率直に言って、宗教教育のむずかしさということをますます痛感せざるをえない。そこで、最終的な結論を提示するわけにはいかず、問題点をいくつかあげるにとどめなければならない。結論を出さない弁明のようなものであるが、もともと拙論は問題提起を目ざしているのであって、宗教教育がいかにむずかしいものかを明らかにできれば、所期の目的は実現できたわけである。

宗教教育がなぜむずかしいかといえば、なによりもまず宗教そのもののむずかしさから来ている。宗教と教育を結びつけようとすれば、長田・小原・ファーズのばあいのように、宗教を人間サイドからとらえる人間主義的解釈をとらざるをえない。しかし、そういうとらえ方では、宗教を正しくとらえたことにならないようにも思われる。

京都大学で宗教哲学を講じていた波多野精一は、小原から尊崇され、小原から住居を提供されて玉川学園内で晩年をすごし、小原の宗教教育論にはしばしば引用されているのだが、彼の宗教論は小原のものと本質的にちがっている。初め、「理性の普遍妥当的価値を、私達に於て、また私達を通して、その価値内容を実現する超越的、絶対的实在の顕現として体験すること」が宗教の本質だとしていた波多野は、10年の沈黙と研鑽の結果、「宗教が純真さを保つ限り、人の力人の働き、すべて人間的なるものがいつしか終わりを告げて、絶対的權威を以て臨む神的存在に吾々がはたと行き当たるところが、いづこにかなければならぬ」と記すようになった。

他者性・超越性が人間の働きにおいて成り立つ間、主体の自己規定として自己超越ないし自己否定として成り立つ間は、けっきょく自己実現——自己享樂——自己壊滅の道程を続けるものであるとし、「全く他なる者」つまり絶対的他者であり、真に人格的な神が「その深き秘密の奥底より」、真の超越性を啓示することなしには救済はないと悟達した波多野は、「人間から」(人間中心主義)から「神から」(神中心)の立場に立ったのである。小原もまた神仏を「人力以上の力」、「現実以上」・「自己以上」の世界とはとらえたが、「この対象を確と捉え、この対象に関係し知解をなし、信仰をなし、或は感激すること」が宗教だとし、神と人との再結合が同じ平面の上でなされるかのような、「人から」の立場をとっている。小原が、「超越性」

と「内在性」の二つを同時に要求し、「神が現実において、吾々の人格的生活の真中において、また、一切の人格的体験、ことに宗教的体験において、己を顕示されることを主張する」と言うとき、彼は波多野の前期の考え方に同調している。

神の絶対性・普遍性・超越性を最高に強調するキリスト教のみの問題かといえば、そうではない。仏教のばあいでも、たとえば、「維摩経」の中で、宝蔵たち若者に対して説教するブッダは、不思議な神通力を駆使する超人として表現されている。宝石で荘厳された五百もの日傘をたてまつられた釈迦は、それらを合わせてひとつの日傘にし、それで全宇宙をその中に覆い隠すとともに、全宇宙の山・河、日・月・星その他ありとあらゆるものをその傘の中に現し出したというのである。聴衆はこれを見て驚き、喜び、宝蔵はブッダを礼拝し、賛仰の詩頌をささげたとある。大聖法王の神力不共の法を目のあたりにした万人だからこそ、一音の演説によって仏法を得解できたということになるが、ここで描かれたブッダは、人間世界を超えた神の姿である<sup>18)</sup>。象徴神話として理解すればよいのであろうが、人智を超えた摩訶不思議の世界ではある。

さて、波多野のような宗教観に立ったばあい、宗教教育の陥る困難は、神のがわからの働きかけはいかにしておこなわれ、人のがわはどのように感應するのかという問題である。「はたと行き当たる」というのは、なにか偶然のできごとであるかのような印象を与える文言であるが、人間として求道精進の努力の結果として与えられる恩寵なのであろう。波多野のような俊才にしてなお10年間の苦学力行を要し、バルト神学との出会いによって可能となった境地である<sup>19)</sup>。キリスト教にまったくふれることなしには、そこまで達せられるということはありません。では、子どもたち・生徒たちにどのように神の福音をつたえればよいのか。なにか、幼児を対象にどのような宗教教育が可能なのか、妥当なのか。

これは、発達段階という教育学的問題である。アメリカのプロテスタンティズムの宗教教育論では、ごく早い時期からこのことに注目している。宗教は科学と背反すべきでなく、むしろ科学の成果を利用すべきだという立場から、宗教教育論の構築にあたって、社会科学や発達心理学をとりいれている。また、教師の思想と意志を生徒に押しつけ、生徒に自主的な思考の力を育てない、権威主義的・非民主主義的教育を批判する、進歩的教育学説にも同調した。そうした立場に立つ G. A. コーは、神との和解が「我等の業績としてではなく、寧ろ我等の内に、我等の爲め、神に依つて為されたものにして、我等に自我意志の降服と神の意志受容のみを要求する」福音主義派の宗教教育について、福音的経験を持てるのは、格別に感動的性質によってか、あるいは偶然の幸によってか、大人でも困難なことであり、子どもにはほとんど不可能だと述べている<sup>20)</sup>。悔改の経験は、青年や成人のものなのである。

コーは自由主義の宗教教育については、それが教義主義の教派的束縛・抑圧からの解放を求め、道徳的主張を権威によって教えこまず、思考をつうじて教えようとし、子どもたちに自主的な思考力をつけようとするのが特色だ、とみている。そして、宗教的自由主義は、特権を排除して民主主義社会を建設するという神の目的に参加しないならば、消極的・保守主義的なものに転落してしまうと警告する。自由主義の宗教教育の陥りやすい欠陥に対して、コーは次の欠点を指摘する。①知識主義の危険 ②明快にして広い倫理的見解を持つ可能性はあるが、熱



情を欠きやすいこと ③人として人に対する尊敬を教えるが、教会のような団体の意義を理解しないこと。こうした傾向は、神の民主主義社会建設という目的にとりくむならば、その危険を避けることができ、そうしたとりくみは社会的諸問題の解決、社会正義の実現に参画することだと述べている。先にふれたファーズの考え方は、こうしたコーの見解の延長線上にある。子どもにもわかる宗教教育ということであれば、上述したようなコー——ファーズ型の教育論を採用せざるをえないように思われる。教義主義は外的権威主義・注入主義によって子どもの自主性をそこないやすく、儀式主義は社会的に開かれた意識を育てにくく、福音主義は子どもの理解外だとすれば、自由主義のみが子どもの発達にとって有益なものだと考えられるのである。

仏教のばあいは、キリスト教のように絶対的な超越者が存在していないので、神と人間の再結合にかかわる超越主義と内在主義の難題から解放されているようにみえる。しかし、事實はそうでもない。真宗のある高僧はこれについて、つぎのように述べている<sup>21)</sup>。仏教が目ざすものは人間の根源的な解放、つまり「成仏」であるが、人間は偽りの自己すなわち自我の欲望の充足に執着し、そのために不満・不安に苛まれている。しかし、そうした不安感、本来の自己、忘れていた自己からの呼びかけであり、かつ如来からの「目覚めよ」という呼びかけである。この呼びかけこそが「本願」であり、目ざめたところも本願であって、呼びかけられての自覚が「信」であるから、願は信と同じものである——と。

如来の本願では、自己本願は同一であり、名のる本願を名号と言ひ、聞く本願を信心と言うのだというこの教説は、大人でさえ理解することは容易でない。内外一元の教理について、自力と称する理知的主観は妄想であり、自己喪失を暴露するものとされ、名号の呼びかけは理知の分別で解釈できず、一心正念による自覚・回心、信心歓喜で会得される、と述べられている。

如上の考え方、その中心をなす「自己の内観による日常性の絶対否定の精神」を、子どもを対象に話そうとすれば、どういうことになるのであろうか。高僧というのは、そんな教育的場面に立つことはないであろうが、黙して語らぬということになろうか。この僧の講演を聴いた人が、地獄・極楽は実在するのかと訊ねると、「死んでみなければ、わからない」と突き放した。まさに名答ではあるが、幼稚園の先生ならどう教えるだろう。まさか今どき、勧善懲悪の道徳訓話に地獄・極楽を利用する教員はいないだろうが、子ども用の説話には地獄・極楽がちょくちょく登場する。上記の質疑応答というのは、より正確に書けば、「死んだら未来の我はどのようなのか」という問いに対する答であり、「ほんらいの我」は永遠だという話のあとで地獄・極楽が出てくるのである。

仏教保育者育成校のテキストとして編集された書物では、地獄・極楽は出て来ない。しかし、お寺のイメージは法事・お葬式・お墓であるが、それらに共通する「人間の死」というテーマについて、人は皆死を身の内に含んでおり、生と死は正反対のものではなく、生の中に死があり、死から生が生まれ出るものだと説かれている<sup>22)</sup>。死はいのちの尊さに気づき、考えさせる契機だというのである。園で飼育されている動物の死を悲しむ子どもたちに、墓づくりのような別れの儀式を経験させ、生に死があることを知り、悲しみをのりこえ、死を受けいれることを教えようと述べている<sup>23)</sup>。

こういうとき、「動物は死んだらどうなるのか」・「人間は死んだらどこへ行くのか」といった質問が子どもたちから出てくるばあいもある。幼稚園の先生はどう答えればよいのであろうか。死者は二度と返って来ず、いのちは一回限りのものだと言った方が、いのちはかけがえない尊いものだという教訓と調和する。しかし、それでは「輪廻転生」説と背反してしまう。輪廻転生を安易に教えれば、非科学的になってしまい、子どもたちは死を怖れなくなるおそれがあるという問題提起が、仏教保育の研究集会でおこなわれたことがある。

生死こそはまさに人生の一大事であり、入信の契機にもなる。しかし、先の高僧が、「生から死への道を人生として、それを如何に生くべきかという生甲斐論は、迷蒙流転の気安め論であって、仏教の与り知らぬところ」と言い切っているのはさすがである。生死を超え、死して生きる道こそは仏道の先輩の血涙の軌跡であり、文化的教養主義では醉生夢死の境から醒めることはできず、自己の内観による日常性の絶対否定の精神を媒介にしなければ真の根源的解放はありえぬという主張は、宗教論・信仰論としては首肯できるところである。しかしながら、これを宗教教育・仏教保育という場面に適用しようとするれば、手も足も出なくなる。

仏教哲学者の梅原猛が、京都の中学校で宗教の授業をおこなった。彼は凶悪な少年犯罪が頻発するひとつの原因は、少年に道德教育が与えられていないことにあると考え、宗教教育にもとづく道德教育を実験してみようと発企したのである<sup>24)</sup>。彼はそこで生死の問題をとりあげ、若いときには無神論者で、死後の世界の存在など信じなかったが、今はドストイェフスキーの言うように、たとえ幻想にせよ、あの世を仮想することによって文明を創造して来た人類の歴史を温かく好意的に見るようになった、と述べている。これは幻想にも文明発達上の効用があると述べているだけのことで、彼自身が血の出るような求道の中で悟りえた信仰の告白ではない。客観的な説明しかおこなわないのが授業のルールだということである。信仰告白は教化である。もっとも梅原は、知育をつうじて生徒に仏教教化をおこなおうとしている。

梅原はさらに、現代科学にもとづく一種の不死を信じようとしていると言って、遺伝子の不死、悠久の過去からの生命の継承、遺伝子の中に自利・利他の要素が含まれていると述べ、二つの永遠（過去と未来）が凝集した現在のいのち、自利・利他の精神を自ら持っている、この尊い人生を精一杯生きようではないかとアピールした。こういう論理で生徒たちが永遠の生命ということを理解し、それを生きる上での支えとしたかどうかについては深い興味を抱くが、このテーマについての生徒たちの討論は収録されていないので、その理解度は不明である。梅原の試みは、知育としての宗教教育という点ではすぐれており、また対象が中学生という条件である程度成功しているといえるであろう。しかし幼児を対象にしたらこれではまったく通じないことはいうまでもない。

そこで筆者としては、幼児段階での宗教教育について、知育であれ、行事であれ、その他の分野であっても、あまりゴチゴチとやることに賛成できず、キリスト教教育論の自由主義派に組みして、子ども自身の欲求や思考様式を大切に、子どもたちの生命がいきいきと輝き、躍動する相の中に仏性を見たいと思うのである。自然の神秘、生命のいとなみの不思議さに気づき、感動する子どもであってほしい。親や友だちや先生とのつきあいの中で、やさしさといったわりの気もちを理解して、自分でもそう行動する子であってほしい。それは仏教が価値とし、

その実現を求めているものである。いくら教義や経典を口語化してわかりやすく教えようとしても、ほんとうに理解することは困難であろうし、生半可なドクトリン教授は真の信仰の障害になるだけであろう。

宗教的な体験は、感性・情緒・理性・知恵の発達にとって大きな貢献である。しかしそれは、宗教知識の教授や宗教行事によって与えられるよりも、ふつうの遊びや仕事の中で享受するばかりが多い。泥人形でお地蔵さんをつくったり、登園拒否で泣いてばかりいた子がチャボの親子の様子に心を動かされて登園するようになったり、落ち葉の匂いや音に感動したりする子どもたちはそのままで仏の子である<sup>25)</sup>。仏道修行の原理やカリキュラムである四諦や八正道を、いかに平易な幼児語に翻訳したところで、それがそのまま幼児への道徳的訓話になるべくもない。梅原も四諦十二因縁について語っているが、単に抽象的な徳目として解説するだけでなく、アメリカでの同時多発テロの事件にもふれ、ハンチントンの「文明の衝突論」を紹介して、歴史的業というべき西欧社会とアラブ社会の対立を克服する原理として、自己の欲望を絶対化することへの仏教思想による反省、憎悪の念を絶って他（多）を尊重する精神に期待を寄せるのである<sup>26)</sup>。

中学生に対する啓蒙として、梅原の話は大変すぐれており、梅原が望んでいるように、生徒たちは30年、50年後に彼の講義を思い出して、心に響くものを感じることもあるであろう。しかし、幼児のばあいには四諦八聖道や六波羅蜜は、訳のわからぬ呪文か、説経（教）になってしまうのが落ちであろう。幼稚園教諭・保育士の養成学校でそれらが話されることには、十分意味があるであろうが、ただし、梅原のような巧みな語り口が必要である。しかしながら、幼稚園・保育所では仏教語・仏教思想がひとつとも語られなかったとしても、慈悲忍辱のこころゆたかな教員たちが、幼児をほんとうに大切に、そのすこやかな成長を願って、まともな保育実践を展開するのであれば、それはそのまま最高の、理想的な仏教保育ということになるであろう。保育そのものとしてすぐれた成果をあげることが仏教保育の目標であり、栄光なのである<sup>27)</sup>。

- 1) 『広辞苑』（第三版）では「宗教教育」について、「宗教上の知識や儀礼などに関する教養を与え、宗教的情操を涵養する教育」のことだとしている。つまり、前者は狭義の概念であり、後者が広義の概念であるということになるが、前者はさらに特定の宗教あるいは教派にかかわる教育と、宗教一般あるいは全般にかかわる教育とに区分される。宗教教育を、①宗教的知識教育 ②宗教情操教育 ③宗派教育に区分する考え方は、戦後のかなり早い時期からあった（岸本英夫「宗教教育の基本問題を探る」〈『国際宗教研究所紀要』1956年12月〉）。学術的な定義としては、①宗派教育 ②特定の宗教にはもとづかない宗教知識教育 ③特定の宗教にもとづかない宗教的情操教育の三つをあげている（家塚高志「宗教教育と宗教的情操教育」〈日本宗教学会『宗教教育の理論と実際』鈴木出版、1985年、12頁〉）。
- 2) 歴史教育の内容を提供する歴史学において、「社会科学の没価値性」をめぐる論争がある。客観性・実証性こそは近代歴史学を成立せしめた条件であるが、これに対してはナショナリズムやマルクス主義からの批判があった。民族的な立場や階級的視点を欠いた歴史認識は、現実をリアルにとらえぬ虚妄だといっているのである。歴史教育ということになると、国家によって統制・運営される公教育の教育内容が、どうしてもナショナリスティックになる傾向がある。戦前日本の歴史教育が国粋主義宣伝の道具になってしまった反省から、戦後の歴史教育では科学性が重視されてきた。しかし、単なる知識の伝達・暗記

- にとどまる歴史教育でよいかについて、さまざまな立場からの批判があり、近年目立つのは国家・民族の視点の主張である。
- 3) 青少年の非行・犯罪の増加から宗教的情操教育の必要を説くというのではなく、道徳教育、それも知識の教授を重視せよと主張する論者もいる。瀬戸内寂聴のような出家した作家は、宗教的情操教育の振興を唱えそうなものであるが、道徳のいろはを子どものうちから「叩きこむ」べきだと論じている。その一方で、知識と智恵とはちがうと言い、国旗問題については子ども自身に考えさせることが必要だと述べている（瀬戸内寂聴『寂聴生きいき帖』祥伝社、2002年、149、150～2、157～62、286～8頁）。
  - 4) もとより、宗教と道徳のあいだには深いかかわりがある。「モーゼの十戒」や「仏教の五戒」は、宗教的かつ道徳的徳目の教示である。初期仏教經典の「法句経」など、全篇ほとんど道徳訓である。また、キリスト教・仏教が人びとの道徳意識をつちかしてきたことは歴史的事実である。にもかかわらず、宗教即道徳ではない。宗教は日常的道徳への執着からの脱却（反道徳ではなく、高次の道徳といってもよい）をも目ざしている（柳田聖山「禅思想の成立」『仏教の思想 7 無の探究』角川書店、1969年、78～9頁）。三枝充恵『宗教のめざすもの』佼正出版、1969年、256頁）。
  - 5) 『広辞苑』における「宗教教育」の説明では、さき（注1）の概念規定のあとに、わざわざ「わが国の公立学校では、教育基本法により特定の宗教のための宗教教育は禁止されている」と注記している。
  - 6) 藤永保他編『保育園児・幼稚園児の心理』有斐閣、1984年、243～7頁。
  - 7) 荻野忠則『子育て——新しい情操教育——』日本文化科学社、1986年、7～10頁。
  - 8) 長田新『教育即宗教論』玉川文庫、1946年。
  - 9) 小原国芳『宗教教育論』玉川大学出版部、1972年。
  - 10) S. L. ファーズ（新井智訳）『宗教教育入門』玉川大学出版部、1972年。
  - 11) 小原国芳がこの書物について、「初歩の人にはお勧めする」と書いている（小原、前掲書、239頁）のを読むと、ますます恥の意識が深まるが、小原自身がはたしてこの書物にきちんと向き合い、超克しているか疑問である。筆者には小原の著書の方が通俗的・入門的にみえる。もちろん、わかりやすいということは長所でこそあれ、非難すべきものではない。しかし、小原の旧師であり、その晩年を玉川学園で過ごしたという波多野精一のキリスト教認識は、小原流の文化主義・人間主義・世俗主義と真向から対立するものであり、長田もファーズも波多野には太刀打ちできない。筆者自身は教育学の学徒として、長田やファーズのヒューマニズムに加担したいのであるが、青年時代に K. バルトをなんとか読解しようとし、宗教の彼岸性・超越性について思い悩んだ体験からすれば、波多野の宗教認識に同調したくなるアンビバレンスに苦しまざるをえない（新保祐司「波多野精一論序説」〈同『批評の測鉛』構想社、1992年〉）。
  - 12) 持田の仏教保育論は、彼の没後に出版された以下の著作に集約されている。「仏教保育への期待と関心」『持田栄一著作集 4 学制改革論』明治図書、1980年。持田栄一編『仏教と教育』日本評論社、1979年。持田栄一遺稿論文集『幼年期教育の制度と理論』チャイルド本社、1984年。
  - 13) 中村元『〈仏教の文明観〉未来をひらく思想』佼正出版社、1970年、11～2頁、参照。
  - 14) 戦後まもなく岸本英夫は、「あまりにも無力な今日の仏教、過去の伝統の形骸のようになってしまっている仏教教団の現実」を嘆き（「いのちある活動を——仏教教団現状批判——」『大法輪』第15巻第5号、1948年5月）、仏教の深遠な思想を具体的に展開させて、社会のもっとも切実な問題と正面から対決することを求めた（「年頭・宗教界に望む」『東京日日新聞』1953年1月4日～9日）。
  - 15) これら仏教の良き特質は、決して持田の思い込みではなく、一般に認められたものである。中村元は仏教的精神の良き伝統として、「和」の精神、柔軟性に富んだ実践原理、慈悲の精神、職業倫理などをあげている（中村、前掲書、192～212頁）。水野弘元のみる仏教思想の特色は、歴史的発展性、批判性、人文主義性、平和主義性である（水野弘元『〈仏教の人間観〉人生の道しるべ』佼正出版、1969年）。仏教思想の合理主義性については、早島鏡正『〈仏教の人生観〉生きがいのあかし』佼正出版、1969年、300～16頁、参照。仏教の平等主義については、増谷文雄「知恵と慈悲の源流」〈増谷・梅原猛『仏教の思想1 知恵と慈悲 〈ブッダ〉』角川書店、1968年、165～85頁〉、参照。友愛・連帯については、前掲、水野、215～8頁、藤田宏達『〈人生と仏教〉生活の創造』佼正出版、1970年、参照。

- 16) 持田栄一編『幼児能力の早期開発』明治図書, 1975年。
- 17) 2004年7月に開かれた、日仏保全国大会(滋賀県)の正規プログラム外で、有志による持田栄一研究集会を持とうという筆者の提案は認められなかったが、非公式な集まりがおこなわれ、筆者はその問題提起者となった。日仏保の若手の会員は持田と接したこともなく、彼の理論についても知るところがないのは当然として、当日参加した現場の保育者には、筆者の「なるべく平易に語ろう」とした努力にもかかわらず、容易に理解しえない話になってしまったようである。
- 18) 石田瑞麿『〈現代人の仏教 3〉実践への道 般若・維摩経』筑摩書房, 1965年, 72~6頁。長尾雅人『「維摩経」を読む』岩波書店, 1986年, 55~8頁。
- 19) 前掲, 新保, 31~3頁。
- 20) デー・エー・コウ(近藤義一郎訳)『社会的宗教教育原論』キング社, 1932年。
- 21) 訓覇信雄「絶対否定の精神」〈丸山照雄他編『〈現代人の宗教 4〉絶対否定の精神』御茶の水書房, 1986年, 115~23頁〉。
- 22) 日本仏教保育協会編『わかりやすい仏教保育総論』チャイルド本社, 2004年, 152頁。
- 23) 同上書, 152頁。
- 24) 梅原猛『梅原猛の授業 仏教』朝日新聞社, 2002年。これは瀬戸内と同じ発想であるが、梅原のばあいはさすがに道徳の教え込みではなく、宗教について講説している。ただし、これは仏教系の私立中学校だから成立しえた仏教教育である。
- 25) 安部富士男『感性を育てる保育』国土社, 1989年。安部の幼稚園は仏教園ではないが、彼は仏心豊かな保父で、子どもたちに仏性を育てている。
- 26) 梅原, 前掲書, 31~9, 242~55頁。
- 27) さきに滋賀県で開かれた仏教保育研究集会(第一分科会「仏教保育の目ざすもの」)で、筆者は、仏教がなんらかのかたちでとりあげられるもののみが仏教保育ではなく、仏心によって支えられ、導かれることによって、すぐれた保育を展開するものこそが仏教保育の名に値すると述べた。これに対して、同席の学者から、「仏教保育はなにか特殊な保育をおこなおうとするものではなく、保育一般として卓越したものでなくてはならないというのは、ずっと前から合意されている」という教示があった。もしそうだとすれば、上引の『仏教保育総論』の叙述も変わったものになったはずである。彼も認めたように、上記の命題は会員によって十分に理解・同意されていないということになる。あえて発言する意味はあったのである。

#### 〈補注〉

日本仏教保育協会は03(平成15)年6月に、文部科学省に対して、「教育基本法改正問題にかかわる宗教教育の振興についての要望」をおこなった。それは、①戦後の教育基本法制定にあたって占領軍司令部によって排除された「日本の伝統文化の尊重と宗教心の涵養」を復活すること、②公立学校ではクリスマスができるのに花まつりは敬遠され、給食の際に合掌して「いただきます」と唱えるのはばかられている現状を改善してほしいこと、③宗教教育は「宗教教育的情操教育」つまり「心の教育」とであると明記されたいことを要望するものであった。また、それに先立つ同年5月、全日本仏教会の理事会で宗教教育推進特別委員会から、中教審答申が「宗教のもつ意義」の尊重といているのは無国籍の宗教教育を根拠づけるおそれがあるので、「日本の伝統文化形成に寄与してきた宗教」と改め、また「宗教的活動」の禁止から「的」を外すよう、諸政党や文科省に働きかけている旨の報告があった。これに対して、真宗系を中心とするいくつかの団体が、信教の自由、政教分離の擁護の立場から反対の意志表示をおこなった。教育基本法改正は、憲法の改正と深くかかわっており、まさにホットな政治的イシューになっている。仏教者が仏教振興を願うナイーブな善意から、政治的党派や国家権力のパトロネージを安易に期待したり、政治的・歴史的・社会的状況への思慮を欠く粗陋な行動に出たりすることを憂慮するものである。